

Ações afirmativas e integração do negro no ensino superior: uma relação possível?

Bonilha, Tamyris Proenca

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bonilha, T. P. (2011). Ações afirmativas e integração do negro no ensino superior: uma relação possível? *ETD - Educação Temática Digital*, 13(1), 134-151. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-286195>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

CDD: 301.45196081

AÇÕES AFIRMATIVAS E INTEGRAÇÃO DO NEGRO NO ENSINO SUPERIOR: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

AFFIRMATIVE ACTION AND BLACK INTEGRATION IN UNIVERSITY: IS THAT A POSSIBLE INTERACTION?

Tamyris Proença Bonilha¹

Resumo

Dados estatísticos e pesquisas acadêmicas apontam que a trajetória escolar do sujeito negro é significativamente mais acidentada que a do sujeito branco. Dentre os elementos que legitimam tal quadro de desigualdade social se destaca a discriminação racial. O presente artigo discute a integração do aluno negro na universidade, quando seu ingresso é facilitado por um programa de ação afirmativa, a qual visa assegurar o acesso de sujeitos negros a posições estratégicas na sociedade, tal como no ensino superior. Essa discussão é fruto de uma pesquisa de iniciação científica – realizada na Universidade Estadual de Campinas com alunos negros e brancos, beneficiados pelo Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) – que teve como objetivo identificar os elementos que compõem o processo de integração do estudante negro no contexto universitário e analisar a visão do aluno negro a respeito da universidade e seus modos de inserção.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Integração. Preconceito. Racismo.

Abstract

Statistics and academic research show that the black person school history is significantly more complicated than the white person one. Among the elements that legitimize the social inequality situation stands out racial discrimination. This article discusses the integration of black student at the university, when the insertion is facilitated by an affirmative action program, which aims to ensure access to black people to key positions in society, as in higher education. Such discussion is the result of a research at UNICAMP with black and whites students, benefited by PAAIS (Affirmative Action and Social Inclusion Program). This research aimed to identify the elements that compose the integration process of the black student in the university context, and to analyze the vision of black students about their school and their insertion modes.

Keywords: Affirmative actions. Integration. Prejudice. Racism.

INTRODUÇÃO

Pesquisas recentes apontam que o ensino superior brasileiro é um espaço destinado a uma pequena parcela da população, predominantemente branca. “Apesar de comporem 45% dos brasileiros, a população preta e parda (de acordo com a classificação do IBGE) que conclui o ensino superior representa apenas 2% e 12% daquele total, respectivamente, comparado com 83% da população branca” (MOEHLECKE, 2002, p. 43)

¹ Mestranda em Educação, na Área de Psicologia Social FE/Unicamp. Pedagoga pela Unicamp. E-mail: tamyrisbonilha@gmail.com – Campinas, São Paulo, Brasil.

O sistema de ensino é visto como o lugar no qual a sociedade reproduz e perpetua as desigualdades e, por esse motivo, a educação passa a ser vista como um dos meios para um desejado processo de mudança social (TEIXEIRA, 2003). Dessa forma, o ensino superior se depara com a tarefa de encontrar soluções que respondam à questão das desigualdades raciais e que possam favorecer o processo de transformação social. Como resposta a esse desafio, algumas universidades públicas vêm adotando políticas de ações afirmativas que visam a minimizar e a compensar as consequências da discriminação racial do segmento negro ao longo da história.

A Universidade Estadual de Campinas, em 2005, passou a compor o grupo de instituições públicas de ensino que implantaram programas de ações afirmativas, por meio do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), que atribui a estudantes que cursaram todo o ensino médio na rede pública de ensino 30 pontos adicionais na nota final da segunda fase do vestibular. Candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, que tenham cursado ensino médio em escola pública terão, além dos 30 pontos, mais 10 pontos acrescidos à nota final.

Reconhecer que, ao longo de décadas, vem sendo reproduzida uma realidade em que os brancos ocupam pelo menos 90% de todas as posições identificadas como elitistas pode ser um primeiro passo para a discussão mais ampla sobre o estabelecimento de padrões de igualdade de acesso entre negros e brancos, na atualidade (CANDAU, 2004).

A definição de estratégias para alcançar maior igualdade racial é um objetivo democrático, por que não dizer, revolucionário, em um país que reiteradamente convive com padrões de desigualdade cristalizados ou cuja elite simplesmente dilui o preconceito na aparente ausência de uma linha de cor.

O RACISMO NO BRASIL

O racismo no Brasil possui certas características próprias, associadas à discriminação, à exclusão, à humilhação, mas não se trata exatamente do mesmo fenômeno que originou a discriminação e a exclusão nos EUA, na África do Sul ou na Europa.

Ao comparar a questão racial no Brasil com a situação dos Estados Unidos, é necessário esclarecer que “o problema básico [...] – sem o qual a questão racial não poderia ser entendida-, jaz no estilo por meio do qual as duas sociedades elaboram, constroem e lidam com as suas diferenças” (DA MATTA, 1997, p. 71-72).

Diferentemente do “sistema racial” bipolar dos Estados Unidos, que define o mestiço como “negro”, no Brasil as relações sociais são dominadas por uma ideologia de mistura e ambiguidade, que torna o mestiço símbolo de “integração”. Tal conceito está fortemente baseado na ideologia do “branqueamento”.

A tese do “branqueamento” baseia-se na presunção da superioridade branca, em detrimento da população negra. Tal ideologia se estabeleceu no Brasil, em um momento de incertezas, no contexto histórico-político da transformação da sociedade escravista para um novo modelo social, o sistema capitalista. Nessa perspectiva, a miscigenação representou a solução para tornar aquela população mais branca e sadia, tanto cultural como fisicamente, de modo a viabilizar o projeto de modernização do País.

Atualmente, o ideal de branqueamento estabelece uma relação de correspondência entre *status* social elevado e cor de pele branca; projeta a possibilidade de transformação da cor da pele, uma vez que os sujeitos negros passam a incorporar hábitos e características comuns da população branca. Esse processo impacta negativamente a identidade racial dos sujeitos e passa a influenciar de forma significativa as classificações de cor existentes no País.

A força do ideário do “branqueamento” pode explicar não apenas a (ainda) pequena porcentagem de negros nas estatísticas oficiais, mas explica também a grande quantidade de termos de cor, que dominam o linguajar cotidiano. São muitas as denominações conferidas a fim de não ofender a pessoa (moreno, moreninho, marrom bombom, queimado de praia, “de cor” etc.) e sinalizam que uma grande parte da população continua evitando identificar-se com a categoria negra e valoriza as cores claras. (HOFBAUER, 2004, p. 64)

Diante do ocultamento dos conflitos raciais, difundiu-se no Brasil a crença em um paraíso racial, no qual não haveria espaço para discriminação por raça/cor, como se no País estivesse difundida uma democracia racial. Tal argumentação foi defendida e sistematizada a partir da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala* (1933), o qual afirma uma sociedade igualitária, sem preconceitos. “Este mito foi fundamentado na generalização dos casos de ascensão social do mulato, ou seja, desenvolveu-se o reconhecimento do mestiço no Brasil.” (BERNARDINO, 2002, p. 147).

Segundo Thales de Azevedo (1975), a ideia de igualdade de oportunidades para brancos e negros, perpetuada pelo mito da democracia racial, é respaldada por dois argumentos distintos: o primeiro se refere à mistura de grupos raciais com determinadas classes sociais, ou seja, não há propriamente grupos raciais que, como tais, possam ser objeto de discriminações. O segundo argumento afirma que os preconceitos desfavoráveis aos negros

esgotam ao nível verbal e não se manifestam em comportamentos como determinantes da ação.

Contudo, dados estatísticos oficiais, bem como pesquisas no campo da educação, apontam para a situação de desvantagem da população negra na sociedade. Indicadores sociais e dados educacionais revelam que as maiores taxas de desemprego, analfabetismo, defasagem nos anos de escolaridade e evasão escolar estão relacionadas à população negra. Além das desigualdades socioeconômicas, destaca-se a fragmentação da identidade negra, influenciada por representações sociais negativas em relação a esse segmento da população, bem como outros elementos que operam na subjetividade dos sujeitos e que corroboram a desqualificação do negro e a valorização do modelo branco.

O mito da democracia racial perpetua a desigualdade, camufla a segregação e transpõe um ideal meritocrático, em que o sujeito é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso (TRAGTENBERG, 2003).

Reconhecer a dinâmica do preconceito racial no Brasil implica compreender a desigualdade entre brancos e negros, deslocada do indivíduo, do mérito, ou seja, há que considerar os mecanismos sociais que operam para a desvalorização do negro no Brasil e que são determinantes para a exclusão. Em contraponto, a crença no mito da democracia “seria responsável pela persistência de convicções etnocêntricas de não existência de problemas raciais e da incapacidade e irresponsabilidade da gente de cor para o desempenho de certos papéis raciais” (IANNI, 1970, p. 275 *apud* AZEVEDO, 1975, p. 37).

Como assinala Taylor, ao mencionar a internalização de signos de inferioridade por parte de indivíduos negros, “a sociedade branca lhes projetou durante gerações uma imagem deprimente de si mesmos, imagem que alguns deles não puderam deixar de adotar. [...] Sua própria autodepreciação transforma-se em um dos instrumentos mais poderosos de sua própria opressão” (TAYLOR, 1994, p. 40).

Nessa perspectiva, os “outros significantes” causam um grande prejuízo a indivíduos ou grupos quando, pela falta de reconhecimento ou por um falso reconhecimento, os “aprisionam” em um mundo marcado pela subalternidade e pela humilhação.

É preciso, portanto, discutir quais são os mecanismos capazes de liberar certos indivíduos e grupos dos signos de inferioridade a partir dos quais a sociedade pretende conformar suas identidades. Segundo Gutmann (1993), não há outra forma de responder a essa opressão a não ser pelo debate político. Afinal,

se a identidade humana é criada e constituída dialogicamente, o reconhecimento público de nossa identidade requer uma política que nos permita deliberar publicamente acerca daqueles aspectos de nossa identidade que compartilhamos ou que potencialmente podemos compartilhar com outros cidadãos. (GUTMANN, 1993, p. 19)

AÇÕES AFIRMATIVAS

O termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e as experiências históricas dos países em que foi desenvolvida. A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto.

Dentre as diversas definições propostas para o termo, considera-se neste estudo:

Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2003, p. 27)

O debate sobre ação afirmativa no Brasil é bastante recente. De modo geral, o movimento negro tem sido o responsável pela introdução desse tema no debate público do País. Frequentemente o assunto é alvo de muitas críticas e resistências à sua incorporação. As críticas mais comuns destacam que políticas específicas trariam conflito e divisionismo a um país onde as relações raciais seriam harmônicas.

As críticas relacionam-se também à inadequação de políticas desse tipo, uma vez que a situação desvantajosa da população negra estaria associada ao seu baixo grau de escolaridade. Portanto, uma melhoria geral das políticas educacionais traria os benefícios esperados à população afro-brasileira.

De acordo com Guimarães (1999), ações afirmativas não dispensam, mas exigem uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implementada conjuntamente, já que são políticas restritas e limitadas, constituem uma exceção utilizada apenas naqueles locais em que o acesso de um grupo é comprovadamente inadequado. Dessa forma, enquanto o ensino fundamental e médio exige uma universalização, o ensino superior necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não pelo mérito ou por dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais.

O atual sistema de seleção para o ingresso nas universidades públicas do País representa um fator de exclusão para a maioria da população: pela aplicação de mensuradores

de mérito como capacitação específica para receber instrução superior, um pequeno grupo da sociedade passa a ocupar uma posição privilegiada na hierarquia social.

Diante do desafio brasileiro de encontrar soluções que respondam à questão da desigualdade de acesso ao ensino superior, principalmente no que concerne à população negra, as ações afirmativas vêm integrar os programas de políticas públicas de diversas universidades federais e estaduais, a fim de viabilizar o acesso de grupos minoritários, como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu.

O modo pelo qual as políticas de ações afirmativas são implementadas em cada universidade é diferenciado. O programa de ações afirmativas instituído na Unicamp – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) –, foco de estudo deste artigo, é o primeiro programa de ação afirmativa baseado em um acréscimo de nota, sem reserva de vagas por cotas étnicas ou sociais.

O PAAIS confere pontos adicionais à nota final do vestibular para candidatos egressos da rede pública e que optem por receber esse bônus. Caso esse mesmo candidato se autodeclare preto, pardo ou índio, ele pode ainda escolher receber uma segunda pontuação extra em sua nota, relativa ao recorte étnico do programa.

Segundo Kleinke (2006), um dos principais objetivos do PAAIS é buscar as excelências escondidas entre os candidatos da escola pública, além de ampliar a diversidade cultural, étnica e de classes sociais entre os estudantes.

O ESTUDO EMPÍRICO

A pesquisa – iniciação científica – foi realizada em 2006 e 2007, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O primeiro contato com os alunos foi feito pessoalmente, com sujeitos negros, em cantinas e restaurantes da instituição. Cabe ressaltar a dificuldade e a ausência do negro na universidade. Ao longo de uma semana – em um período de três horas diárias – foram encontrados apenas três alunos negros, na universidade.

Dentre aqueles que foram abordados e tiveram conhecimento da pesquisa, apenas uma estudante da pós-graduação se propôs a participar. A abordagem consistia na explicação sobre o projeto, sobre os objetivos da pesquisa e a procura de alunos beneficiados pelo PAAIS para o preenchimento do questionário sobre integração universitária, Questionário de Vivências Acadêmicas, na sua versão reduzida (QVA-r).

O QVA-r é um instrumento de autorrelato, constituído por 60 itens (com cinco possibilidades de resposta, consoante o grau, de acordo dos alunos), distribuídos por cinco

dimensões: *pessoal* (que integra a avaliação do bem-estar físico e psicológico dos alunos, o seu equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, o otimismo e a autoconfiança); *interpessoal* (que avalia as relações com os colegas, as competências de relacionamento em situações de maior intimidade, o estabelecimento de amizades e a procura de ajuda); *carreira* (que integra a avaliação de sentimentos relacionados com o curso, as perspectivas de carreira e os projetos vocacionais dos alunos); *estudo* (que avalia os hábitos de estudo, a gestão do tempo, a utilização dos recursos de aprendizagem no *campus* e a preparação para os testes); e *institucional* (que aborda a apreciação dos alunos sobre a instituição de ensino que frequentam, o desejo de permanecer ou mudar de instituição, o conhecimento e a apreciação das infraestruturas existentes) (GRANADO et al., 2005).

De acordo com Almeida, Soares e Ferreira (1999), a integração do aluno na vida universitária é vista como um processo multifacetado, complexo e multidimensional que se constrói no cotidiano das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição. Caracteriza-se, assim, pela troca entre as expectativas, as características e as habilidades próprias dos estudantes, de um lado; e, de outro, a estrutura, as normas e os contextos acadêmicos que compõem a Universidade, envolvendo fatores de natureza tanto intrapessoal como institucional.

Quando esse processo de integração não é alcançado, seja por falta de organização do tempo, do estudo e do ritmo da universidade ou pelo distanciamento da família e de amigos, por dificuldades com as novas relações interpessoais e sociais, gerando *stress*, o aluno passa a investir menos, e, logo, aumentam as suas probabilidades de fracasso. Assim, o sucesso ao integrar-se na vida acadêmica, especialmente no início, é visto como um forte preditor da perseverança e da qualidade do percurso dos alunos na instituição, ao longo da sua vida universitária.

No segundo momento da pesquisa, foi solicitado à Diretoria Acadêmica que emitisse um *e-mail* para todos os alunos que ingressaram na Unicamp nos anos 2005 e 2006, explicando sobre o projeto e convidando os beneficiados pelo PAAIS e interessados em colaborar com a pesquisa, a se manifestar por *e-mail* para a aplicação do QVA-r. Após a explicação, aos alunos, dos objetivos da pesquisa e da importância da sua colaboração, foi solicitado a eles que assinassem o *Termo de Consentimento*, no qual estão descritos os objetivos da pesquisa e asseguradas as condições de confidencialidade dos resultados.

Tendo em vista que as respostas dos alunos e a quantidade de questionários preenchidos — inclusive por alunos brancos — excederam o esperado, julgou-se relevante

para a pesquisa aproveitar o material coletado e realizar um estudo comparativo entre a integração do aluno negro e do branco, participantes do PAAIS e, conseqüentemente, provenientes de escola pública.

Após a aplicação do QVA-r, foram selecionados, dos cinquenta e cinco questionários respondidos, cinco alunos negros para as entrevistas. Dentre estes, dois se declararam negros e três, pardos. Vale ressaltar novamente a dificuldade enfrentada em encontrar negros na Universidade.

O critério para a escolha dos alunos a serem entrevistados baseou-se em possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de integração. A amostra representa pessoas de cursos distintos, em áreas distintas e, principalmente, pessoas do segmento negro, tendo em vista os objetivos da pesquisa: estudar a integração do aluno negro, beneficiado pelo PAAIS, na Unicamp. As entrevistas, cada uma com duração média de trinta minutos, foram realizadas na própria Universidade.

Todas seguiram um roteiro elaborado previamente, baseado nas respostas do Qva-r, com questões de caráter geral, a respeito da integração do aluno na Unicamp, tais como: principais sentimentos ao ingressar na universidade; reação da família e dos amigos quando souberam de seu ingresso na universidade; principais dificuldades e satisfações, no primeiro mês; desenvolvimento atual da vida acadêmica do aluno; conhecimento de comentários sobre ações afirmativas ou sobre o PAAIS; existência ou não de sentimento de ser discriminado na universidade por ser aluno beneficiado pelo PAAIS ou por ser negro; ocorrência ou não de algum tipo de discriminação por ser negro.

RESULTADOS

A partir da análise dos dados e dos itens constantes no QVA-r, os resultados foram categorizados em cinco dimensões presentes no processo de integração do aluno na universidade: fator pessoal; fator interpessoal; fator carreira; fator estudo; e fator institucional.

Em relação aos alunos negros, os dados revelam que a grande maioria apresenta forte índice de integração no fator carreira, ou seja, demonstra perspectivas positivas em relação aos projetos vocacionais e a sua carreira. Quanto ao fator institucional, percebe-se uma apreciação positiva dos alunos da universidade em que estão inseridos, há o desejo de permanecer na instituição até o término do curso ou, mesmo, de prolongar os estudos com uma pós-graduação ou na área de pesquisa.

A dimensão estudo revela um índice de integração menor em relação aos anteriores: alguns alunos apresentam dificuldades na conciliação do tempo com os estudos, na utilização dos recursos de aprendizagem na universidade e na preparação para os testes e as avaliações.

Com índices bem inferiores de integração à vida acadêmica, quando comparados às dimensões carreira e institucional, estão o fator pessoal e o interpessoal. O fator pessoal indica que grande parte dos alunos negros apresenta baixo índice de integração no que se refere ao equilíbrio emocional, físico, psicológico e ao otimismo. O fator interpessoal é apresentado com maior desvantagem na classificação das cinco dimensões de integração: evidenciam-se aspectos negativos na integração dos estudantes negros com os demais colegas, poucas amizades consolidadas, mínima solicitação de ajuda em quaisquer situações a que estejam submetidos.

Esses resultados permitem afirmar que, do ponto de vista da carreira, ou seja, objetivos de formação e trabalho, bem como do ponto de vista institucional, há uma forte integração do aluno. Pode-se supor que a entrada na universidade e em um curso específico atenda a uma necessidade ou desejo de acesso à educação superior e a uma profissão qualificada e de uma possível ascensão social.

As entrevistas destacam sentimentos relacionados ao ideal de branqueamento e à baixa autoestima dos alunos negros, muito embora o ingresso na universidade represente motivo de orgulho e afirmação da identidade na sociedade. Alguns alunos afirmaram que evitam comentar que foram beneficiados pelo PAAIS, por temerem a discriminação. Outros revelam que não se consideram negros, apenas mulatos, “quase brancos”; portanto, o PAAIS não representa, neste caso, um motivo para a discriminação racial.

A partir desses dados, é perceptível a noção do ideal de branqueamento, investido em um processo de violência simbólica contra a população negra, justificado e camuflado pela democracia racial.

Os alunos negros sentem-se divididos entre dois mundos que, de certa forma, são complementares, mas, ao mesmo tempo, opostos; neste processo, sua autoestima e sua identidade ficam fragilizadas e constantemente expostas a agressões subjetivas.

Taylor (1994) estabelece uma relação entre identidade e reconhecimento. A identidade de uma pessoa depende das relações dialógicas que ela mantém com as outras pessoas. O discurso do reconhecimento aparece em dois níveis: na esfera individual e na esfera pública. A esfera individual envolve a formação da identidade, na qual o *self* ou o eu da pessoa está sendo criado num diálogo contínuo com os outros. Em seguida, o discurso do

reconhecimento aparece na esfera pública, na qual a política de reconhecimento de igualdades, ou a política de ação afirmativa, tem desempenhado um papel significativo.

Assim, o reconhecimento e a própria identidade dependem, em última instância, das relações com os outros. Nessa perspectiva, os alunos negros não se reconhecem no espaço acadêmico, que parece destinado e totalmente formatado para outros alunos que não eles, nas conversas entre os colegas; na forma de se expressar; nas rotinas de estudo; na estrutura física dos espaços; no acesso a bens materiais, enfim, “em tudo aquilo que exclui e segrega os seres humanos, segundo raça, gênero e classe social, em função dos interesses da elite”. (TAYLOR, 1994, p. 39)

Os índices mais baixos em relação às características pessoais e às interações sociais indicam um sentimento de inadequação dos sujeitos em um espaço historicamente destinado à elite, enquanto as dificuldades nas relações interpessoais são marcadas pela presença do preconceito.

A condição socioeconômica foi indicada como um grande obstáculo para a manutenção dos estudos. Gastos com moradia, transporte, materiais curriculares, alimentação, entre outros, representam um problema a ser enfrentado pelos alunos e por suas famílias.

Nesse contexto, surge, ainda, o conflito entre trabalho e estudo: o aluno negro sofre pressão da família para se dedicar ao trabalho, fonte certa de algum rendimento, ainda que de baixa remuneração. Os familiares, geralmente, não concluíram os estudos e partiram cedo para o campo de trabalho. Logo, quando o sujeito passa a inverter essa lógica e a investir em sua formação, a família, temerosa, reage com insegurança.

Segundo Telles, o ingresso via vestibular não está baseado somente no mérito. Passar no vestibular está relacionado com as condições do candidato para “... pagar cursinhos, geralmente caros, de preparação para o vestibular e em dedicar um ano ou mais inteiramente aos estudos para as provas, do que habilidade em ter êxito na faculdade” (TELLES, 2003, p. 287).

No caso dos alunos brancos, o fator carreira é aquele que apresenta o maior índice de integração, isto é, eles demonstram perspectivas positivas em relação aos projetos vocacionais e suas carreiras. Com índices expressivos de integração, também se destaca o fator institucional, no qual se evidencia uma positiva apreciação dos alunos da universidade em que estão inseridos. Em seguida, apontam-se a dimensão pessoal, a dimensão estudo e a dimensão interpessoal.

Assim como no caso dos alunos negros, os alunos brancos demonstraram uma forte integração nas dimensões carreira e institucional, isto é, mostram-se bem satisfeitos em relação ao curso escolhido e à universidade, bem como em relação a seus projetos vocacionais e às perspectivas acadêmicas. Quanto à dimensão institucional, os alunos brancos demonstraram uma evidente apreciação e um sentimento de identificação com a universidade, isto é, a maioria deles sente orgulho de estar cursando uma universidade como a Unicamp e atualmente usufruem dos recursos acadêmicos que esta lhes oferece: bolsas de pesquisa, monitoria, iniciação científica, entre outros, o que deixa claro o contentamento atual destes alunos em relação à vida acadêmica.

O resultado das entrevistas aponta uma diferença importante no processo de integração dos alunos brancos em relação aos negros. Aqueles apresentam a dimensão pessoal como forte índice de integração, mas, para estes, esse aspecto - importante no processo de integração - aparece somente após a dimensão estudo e com uma distância considerável das primeiras: carreira e institucional. Nos dois casos, a dimensão interpessoal é percebida com menor índice de integração entre os alunos.

O aspecto pessoal revela o estado físico, emocional e psicológico do aluno, além de apontar alguns sentimentos fundamentais no processo de integração como: otimismo, autoconfiança, autoestima, pertencimento, esperança e satisfação pessoal. Tendo em vista que esta pesquisa teve como amostra alunos provenientes de escolas públicas, com renda inferior aos demais e beneficiados pelo programa de ação afirmativa (PAAIS), evidenciaram-se nos discursos dos alunos, assim como no QVA-r, dificuldades — na maioria das vezes, de natureza financeira — para permanência na universidade.

O ingresso dos alunos negros na universidade é precedido por várias tentativas frustradas. No caso dos alunos brancos, duas situações ocorrem: ingresso logo após o término do ensino médio, em escolas privadas, ou aprovação após cursinho pré-vestibular, somente por um ano.

Sobre a não representação do negro na Universidade, Margolis (2004) aponta que as universidades públicas brasileiras estão entre as melhores da América Latina. Constituem também áreas de treinamento para a elite empresarial e governamental do País. Entretanto, elas vêm sendo, há muito, o baluarte dos brancos abastados no Brasil. Apenas um entre cinco alunos é negro nas universidades do Brasil.

Nesse contexto, o branco se julga merecedor desse espaço; já o negro apresenta um sentimento de não pertencimento: quando ingressa na universidade pública, é como se

ocorresse um desajuste social. Sobre esse sentimento de não pertença, Ramos afirma: “Para viver no mundo acadêmico, no mundo da produção do conhecimento científico, os negros têm de aprender a manipular os mecanismos que regulam as relações de competição estabelecidas por nossa sociedade desigual” (RAMOS, 1966, p. 98).

Ainda que em uma situação socioeconômica supostamente similar, são evidentes as dificuldades que o aluno negro enfrenta para o ingresso e a permanência na universidade. Por força da discriminação racial, os pretos e os pardos estão submetidos a uma situação ainda mais desvantajosa que a dos brancos na escola pública, o que permite concluir que, mesmo pertencendo à mesma origem socioeconômica, aos negros está reservada uma escola de mais baixa qualidade e um futuro marcado pela exclusão.

Os negros estão inseridos em uma sociedade definida e destinada a pessoas brancas, o que corrobora um sentimento de *não pertencimento* e exclusão.

Nesse contexto, Ramos (1966, p. 178) questiona:

Qual é o papel dos negros nesse mundo onde tudo parece já estar criado e objetivizado, onde a cultura se transformou em civilização e burocracia? Aos negros só restava a sua subjetividade. “Seus dramas começam quando eles tomam consciência de que a única maneira de expressar sua interioridade depende dos modelos mentais, da objetividade dos esquemas racionais inventados pelos brancos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que a democratização do acesso à universidade representa um avanço na história da sociedade moderna, é de fundamental importância problematizar as condições de permanência do sujeito no ensino superior, de modo a considerar as dificuldades que o aluno enfrenta na vida acadêmica e as relações sociais a que está submetido, as quais podem repercutir de forma positiva ou negativa em seu processo de integração na universidade.

O estudo aponta que o ingresso do sujeito negro em uma universidade pública representa uma conquista pessoal, um ideal alcançado. Entretanto, as análises dos questionários (QVA-r) e das entrevistas desnudam uma série de obstáculos que ele enfrenta nesse contexto. Dentre as dificuldades aparentes, estão: problemas de relacionamento com os colegas; sentimento de inferioridade em relação à universidade e a seu entorno, sentimento de não pertença; defasagem nos estudos, entre outros.

O aluno negro enfrenta obstáculos para se apropriar de um espaço que historicamente é reservado à elite (branca); logo, se sente frustrado e excluído; além disso, apresenta dificuldades financeiras para suportar os gastos durante a graduação, o que gera desmotivação, desgaste físico e problemas na gestão do tempo entre trabalho e estudos. Há ainda aspectos “camuflados” no interior das respostas e dos discursos, que apontam fatores de exclusão social, tais como a meritocracia e o mito da democracia racial.

Diferentemente dos alunos negros, a integração do aluno branco está marcada por uma maior estabilidade emocional e psicológica, com alguns sentimentos predominantes, mais positivos, tais como: otimismo, autoconfiança, autoestima, pertencimento, esperança e satisfação pessoal.

O discurso que defende as ações afirmativas como um dos elementos indispensáveis para a construção de sociedades democráticas – além de uma mera política compensatória – deve admitir que as relações raciais, bem como as relações de gênero e as de classe, são dimensões estruturantes da sociedade, as quais operam em sistemas bastante complexos de articulação, de modo que não é possível determinar uma fonte primeira e última como geradora das desigualdades.

O não reconhecimento dessa dinâmica de múltiplas determinações faz que as políticas de ação afirmativas sejam percebidas e efetivadas sob a insígnia de ações pontuais e destinadas a uma suposta minoria.

Posicionar-se favoravelmente às ações afirmativas implica buscar não somente uma integração da população negra à sociedade, mas também uma transformação estrutural desta sociedade que, necessariamente, coloca em questão as dinâmicas de dominação que operam em todas as dimensões da vida.

De acordo com Heringer (2004), para alcançar um processo de transformação social, é importante que a sociedade seja capaz de ampliar o número de estudantes negros, indígenas e pobres aptos a ingressar, cursar e concluir o ensino superior, principalmente nas universidades públicas de melhor qualidade. É preciso rever os processos de seleção para o ingresso na universidade, levando em conta o potencial do aluno para acompanhar o curso, medido por meio de exames padronizados, juntamente com outros critérios que se relacionam à origem social e racial dos candidatos.

Trata-se de evidenciar tanto a persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira, a qual reproduz a desigualdade social, quanto a falácia – já experimentada por gerações, ao longo do último século – de que o crescimento econômico, a industrialização, o

retorno à democracia, o ensino público universal trariam iguais benefícios para os negros e os brancos no Brasil.

A discriminação racial em relação ao negro é fato presente nas relações sociais; o processo de integração de alunos negros e brancos, embora provenientes de uma mesma camada popular, apresenta índices de integração ao meio acadêmico sensivelmente diversos. Os negros, em geral, estão à margem da universidade; deparam-se com maiores obstáculos para usufruírem dos recursos que ela disponibiliza; enfrentam dificuldades nos aspectos pessoais e interpessoais, além da questão da defasagem na formação educacional, o que representa um complicador no progresso dos estudos.

Dessa forma, admite-se que o acesso de estudantes oriundos de diferentes grupos socioculturais à universidade – por meio de programas de ação afirmativa – é um avanço, mas, se tal política não for acompanhada de uma reflexão acerca dos processos de integração do sujeito nesse contexto, ela pode simplesmente reproduzir os mecanismos reforçadores do fracasso escolar ou favorecer processos de assimilação da cultura universitária dominante, sem que seja objeto de questionamento e de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; SOARES, A.; FERREIRA, J. **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção, Validação do Questionário Acadêmico de Vivências Acadêmicas – Relatórios de investigação**. Braga. Centro de estudos em Educação e Psicologia – Universidade de Minho, 1999.

AZEVEDO, Thales de. **Democracia Racial: ideologia e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1975. 108 p.

BERNARDINO, J. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, 2002.

CANDAU, V. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil- EUA**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Desiderata, 2004.

DA MATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. In Jessé Souza (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 69-74.

GOMES, J. B. **O debate constitucional sobre ações afirmativas**. In: Ação Afirmativa – políticas públicas contra as desigualdades raciais. SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57.

GRANADO, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P. & Guisande, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**. Portugal, v.4, p. 33 – 43, 2005.

GUIMARÃES, A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUTMANN, A. Introducion . In: TAYLOR, C. **La política del reconocimiento**. México, Fondo de Cultura Económica, 1993

HERINGER, R. Ação afirmativa e promoção de igualdade racial no Brasil: o desafio da prática”. In: PAIVA, A. R. (org.). **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004, p. 55-86.

HOFBAUER, Andréas. “Raça, Cultura e Identidade e o ‘Racismo à Brasileira’”. In: Lucia Maria de Assunção Barbosa; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério (orgs.). **De Preto a Afro-Descendente. Trajetos de Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais no Brasil**, São Carlos: EdUFSCar, 2004.

KLEINKE, M. U. **O vestibular Unicamp e a inclusão social: experiências e perspectivas**. Campinas, SP: Comvest, 2006.

MARGOLIS, M. Cotas e cultura: ações afirmativas em tempos de dúvida. In PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil - Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Desiderata, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 117, nov., 2002.

RAMOS, G. O negro desde dentro. In: **TEM – Teste-Munhos**. Rio de Janeiro: GRD, 1966.

TAYLOR, C. The Politics of recognition. In: GUTMAN, A. et. al. (org.). **Examining the politics of recognition**. New Jersey: Princeton University Press, 1994. p. 23-46.

TEIXEIRA, M. Identidade Racial e Universidade Pública no Rio de Janeiro. **Novos Toques**, Bahia. V. 4, 2003, p. 45-68.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará e Fundação Ford. Trad. Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen, 2003.

TRAGTENBERG, M. H. A luta contra o racismo no Brasil e o movimento docente. In: **Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, ano XII, nº 29, março de 2003.

Agradecimentos

Esta pesquisa contou com o financiamento da FAPESP, na modalidade de iniciação científica. Dedico agradecimentos à orientação da Profa. Dra. Ângela Soligo (FE/Unicamp).

Recebido em: 28/03/2011
Publicado em: 13/01/2012